

PER FRANCESCO CARNELUTTI

A cinquant'anni dalla scomparsa



a cura di

GIANLUCA TRACUZZI

 **Wolters Kluwer**

CEDAM

2015

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

Copyright 2015 Wolters Kluwer Italia S.r.l.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), sono riservati per tutti i Paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le riproduzioni diverse da quelle sopra indicate (per uso non personale – cioè, a titolo esemplificativo, commerciale, economico o professionale – e/o oltre il limite del 15%) potranno avvenire solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da EDISER Srl, società di servizi dell'Associazione Italiana Editori, attraverso il marchio CLEARedi Centro Licenze e Autorizzazioni Riproduzioni Editoriali. Informazioni: www.clearedi.org.

L'elaborazione dei testi, anche se curata con scrupolosa attenzione, non può comportare specifiche responsabilità per eventuali involontari errori o inesattezze.

Stampato in Italia - Printed in Italy

Stampato da LegoDigit S.r.l. - Via Galileo Galilei, 15/1 - 38015 Lavis (TN)

INDICE

GIANLUCA TRACUZZI, <i>Presentazione</i>	pag. VII
---	----------

* * *

GIANLUCA TRACUZZI, <i>Libertà come liberazione</i>	»	1
ROBERTA TISCINI, <i>Carnelutti e l'opposizione agli atti esecutivi</i>	»	17
ENRICO BUONO - SALVATORE PRISCO, <i>Francesco Carnelutti e la «clinica del diritto». Attualità e sviluppi di un'intuizione</i>	»	33
ANDREA PANZAROLA, <i>Carnelutti e i principi tra metodo dogmatico e teoria generale del diritto</i> ..	»	55
ENRICO CATERINI, <i>Il diritto «giurisprudenziale» e l'«arte» del diritto nel pensiero di Francesco Carnelutti</i>	»	71
ANTONIO INCAMPO, <i>Meditazioni carneluttiane</i>	»	91
FRANCESCO CARNELUTTI JR (a cura di), <i>Il tesoro del tempo</i>	»	103
FRANCESCO VERGINE, <i>Il giusto processo prima del Giusto processo. Dal pensiero carneluttiano al- la legge costituzionale n. 2 del 1999</i>	»	119
VITTORIO ITALIA, <i>Il sistema delle fonti del diritto nella Teoria generale del diritto di Francesco Carnelutti</i>	»	133

DANIELE M. CANANZI, « <i>Un codice somiglia dunque a una partitura?</i> » <i>Annotazioni sull'Arte del diritto in Francesco Carnelutti</i>	pag. 139
SILVIO RIONDATO, <i>Francesco Carnelutti, uomo profondo, acuto e combattivo giuspenalista</i>	» 155
GIORGIO SPANGHER, <i>Il processo penale come pena</i> .	» 163
MAURO ORLANDI, <i>Carnelutti teorico generale</i>	» 169
CINZIA VERGINE, <i>L'equità quale 'giustizia del caso singolo'. La centralità del processo nel pensiero del Carnelutti</i>	» 191
GIANLUIGI PASQUALE, <i>Francesco Carnelutti e il Cristianesimo</i>	» 215
FRANCESCO CARNELUTTI, <i>Commemorazione del Conte Giuseppe Volpi di Misurata</i>	» 219
MARCELLO M. FRACANZANI, <i>Francesco Carnelutti, Emilio Betti ed il problema delle lacune normative</i>	» 239

Francesco Carnelutti e la «clinica del diritto». Attualità e sviluppi di un'intuizione

ENRICO BUONO - SALVATORE PRISCO*

1. – *Un preveggenete contributo alla riflessione sulla didattica del diritto e alcune lontane discussioni sul tema.*

La proposta carneluttiana di «integrazione della dogmatica con la clinica del diritto»¹ riveste tuttora, a distanza di ottant'anni, una rilevanza centrale nel mai sopito dibattito sulla didattica del diritto. Evidenziarne il rinnovato potenziale euristico, di là di intenti provocatori e di rilancio ad effetti non di mero ricordo storiografico, bensì anche utilmente operativi, richiede preliminarmente un'operazione di contestualizzazione: le seminali pagine del Maestro udinese non scaturiscono, infatti, da un vuoto, né in un simile *vacuum* gravitano. Al contrario, esse si inseriscono in una vivace riflessione dell'epoca sulla metodologia e le finalità dell'insegnamento universitario del diritto, i cui contributi meritano, al pari degli autorevoli precedenti, una ricognizione.

«Non so se sarebbe possibile tentare un paragone tra la partizione delle cosiddette materie d'insegnamento nella medicina e nella giurisprudenza; ma una verità è certa: che, a differenza dal futuro medico, il futuro giurista, finché rimane nell'università, al contatto di quel

* Enrico Buono, autore del primo paragrafo, ha conseguito la laurea magistrale in Giurisprudenza presso l'Università degli Studi "Federico II" di Napoli. Salvatore Prisco, che ha steso il secondo, vi insegna Diritto pubblico comparato e vi tiene seminari di Diritto e letteratura. Le conclusioni sono comuni ad entrambi gli autori, come del resto frutto del loro dialogo è nel complesso l'intero scritto.

¹ F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in «Riv. di dir. proc. civ.», 2/I, 1935, p. 169 e ss. .

reale, il cui possesso è la meta ultima della sua cultura, non arriva mai»².

In quest'ultima, sferzante, notazione emerge appunto il *nucleo duro* dell'enunciazione programmatica del Carnelutti; coltivare il contatto col reale – «o, meglio, col *concreto*» – dei discenti che, all'inverso, continuano «a vivere in questo *assurdo*»: diventare dottori «*senza aver mai veduto un caso vivo del diritto*»³. In tal senso, la proposta operativa dell'autore si discosta dalla soluzione ch'egli stesso richiama, precedentemente individuata in Francia da Julien Bonnecase⁴. Fortemente critico verso quella componente conservatrice, intrisa di positivismo, della superstite *école de l'exégèse*⁵ e animato dall'intento di dimostrare che «le Facoltà di diritto devono essere, attraverso un gioco di sapienti combinazioni, degli stabilimenti di alta filosofia, dei centri d'educazione sociale e delle cliniche del diritto»⁶, Bonnecase – ricorda Carnelutti – parla di una *clinica retrospettiva*, imperniata sul «descrivere e analizzare ciò che è avvenuto», diretta cioè allo studio della giurisprudenza, «che è almeno una mezza clinica»⁷. Il giurista italiano individua tuttavia anche i limiti di siffatto approccio: il vantaggio dell'insegnamento fondato sulla mera rassegna critica della giurisprudenza si dimostra tale «purché [...] i casi portati in iscuola siano *vivi, reali, in carne ed ossa*»⁸, e non può ritenersi di per sé solo sufficiente. Tizio, Caio e Sempronio, protagonisti dell'esemplificazione giuridica, «sono

² *Ibidem*.

³ *Ibidem* (corsivo nostro).

⁴ J. BONNECASE, *Qu'est-ce qu'une faculté de droit?* in *Introduction à l'étude du droit*, Parigi 1929, p. 186 e ss. .

⁵ Per approfondimenti, si veda F. AUDREN, *Qu'est-ce qu'une faculté de droit de province au XIX siècle?*, in *Les Facultés de droit de province au XIX siècle*, a cura di P. Nélidoff, Tolosa 2011, p. 17 e ss. .

⁶ J. BONNECASE, *Qu'est-ce qu'une faculté de droit?*, cit., p. 197: «Les Facultés de droit doivent être par un jeu savamment combiné, des établissements de haute philosophie, des centres d'éducation sociales et des cliniques juridiques». Si veda ID., *L'enseignement de la clinique juridique et les facultés de droit*, in *Revue générale du droit, de la législation et de la jurisprudence*, 1931, p. 61 e ss., per la singolare testimonianza dell'istituzione, presso il *Palais de justice de Paris*, di un *Institut clinique de jurisprudence* diretto da Henri Capitant, richiamata del resto anche da F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, cit., p. 173.

⁷ *Ivi*, p. 172.

⁸ *Ivi*, p. 173.

delle marionette, non degli uomini; e con le marionette, a scuola, si riesce, tutto al più, a far ridere».

Carnelutti non lesina critiche neppure agli esperimenti di *simulazione processuale*, «alla guisa di un teatro, assegnando ai discenti la parte degli attori», risultante in uno «spettacolo non so se più misero o più buffo; e non c'è miglior prova della santa ingenuità degli uomini di scienza che quella di averlo, qualche volta, tentato»⁹.

E si mostra altrettanto severo nei confronti di praticantati e tirocinî *post-lauream*, in cui l'apprendista

«presta un lavoro di cattiva qualità e ne riceve per mercede, in tutto o in parte, le opportunità di far pratica, nell'officina, guardando chi lavora e ingegnandosi di imitarlo. [...] Nei tribunali o negli uffici, uditori o praticanti non sono che dei garzoni, ai quali si consente, se e quando ne abbiano voglia, di stare a vedere e si richiede al più qualche servizio elementare. Non che equivalere alla clinica, il tirocinio non ne rappresenta neppure un qualunque surrogato»¹⁰.

Per nulla infrequente è, d'altronde, «il caso di un aspirante accolto in un ufficio... a patto che non ci vada»¹¹: ad ulteriore – ed amara – riprova dell'attualità delle considerazioni carneluttiane.

L'intento di colmare la denunciata inferiorità nella preparazione tecnica dei giuristi assume, con l'incalzare delle pagine, i caratteri di un dovere morale inderogabile:

«Ma può altrimenti essere colmata? Io direi che questa non è neanche una domanda da fare. Può essere colmata perché deve. A deficienze di questo genere bisogna trovare rimedio. Il vero è che il rimedio, sul serio, non lo abbiamo mai cercato. Chineremo il capo di fronte alla impossibilità quando, almeno, avremo tentato»¹².

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ivi*, p. 171.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

Il perseguimento di un sì alto scopo muove necessariamente da «quella somma di cognizioni e di esperienze, che si riferiscono non tanto al *sapere* quanto al *saper fare*»¹³: il Maestro udinese, pur richiamandosi alla tradizione francese della *clinique juridique*, informa dunque le sue posizioni ad una concretezza che latita nella più corposa letteratura d'oltralpe in proposito.

In tale operativa concretezza si ravvisa la cifra distintiva della proposta carneluttiana ed al contempo il segno di una continuità con autorevoli suoi predecessori nella dottrina italiana: una succinta digressione sul dibattito che, in età postunitaria, ha visto contrapposti Pietro Cogliolo – sostenuto da Emanuele Gianturco e Carlo Fadda – e Vittorio Scialoja, può infatti fornire a questo punto la giustificazione storica (*rectius*, il radicamento culturale) del progetto di riforma di Francesco Carnelutti che qui si discute¹⁴.

Nel discorso di chiusura tenuto il 22 maggio 1894 presso la “Scuola di pratica civile ed esercitazioni forensi”¹⁵, lo studioso genovese così si rivolse ai suoi studenti:

*«Il dissidio tra il diritto pratico e il diritto insegnato è così grave e dannoso da essersi diffusa l'opinione, ingiusta ma generale, che nelle nostre università s'impari un diritto che poi non serve alla vita reale, quel diritto di cui un popolo ogni giorno vive realmente»*¹⁶.

Pietro Cogliolo, avvocato sensibile alle incongruenze tra diritto applicato e diritto insegnato, fu antesignano, a Camerino come a Modena e Genova, di una didattica innovativa, che sapesse coniugare, a partire dagli anni universitari, studio teorico ed esercitazione pratica:

«Quando alcuni di voi, per turno scelti, prendeste il fascicolo della causa datovi da me e cominciaste a vedere un caso vero [...] e doveste

¹³ F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, cit., p. 170.

¹⁴ Per approfondimenti si veda R. BRACCIA, *Alla ricerca di uno ius commune italiano ed europeo: Pietro Cogliolo (1859-1940) tra codici e diritto romano*, in AA. VV., *Itinerari in comune. Ricerche di storia del diritto per Vito Piergiovanni*, Milano 2011, pp. 1-62.

¹⁵ *Ivi*, p. 29.

¹⁶ *Ibidem*, nota 95; la citazione si riferisce a P. COGLIOLO, *Scritti varii di diritto privato*, vol. II, Torino 1917, p. 37 e ss. .

esaminare documenti veri e prepararvi non ad un soliloquio in cui si ha sempre ragione, ma ad una pubblica disputa nella quale altri giovani erano i vostri contraddittori [...] e quando altri di voi, da me presieduti, doveste ascoltare le arringhe, fare e scrivere la sentenza [...] quando dico faceste tutto ciò, voi comprendeste che la pratica illuminata, studiata, onesta è il complemento ed è la fonte della scienza seria e vera»¹⁷.

L'attenzione per il «fascicolo della causa», per i «documenti veri», pone l'enfasi sul contatto *cartolare* – e dunque concreto – con gli strumenti del diritto, anticipando l'invito di Carnelutti:

«Fra tutti gli strumenti del diritto ve n'è uno solo che agli studenti noi facciamo toccare con mano: il codice. [...] Ma tutto il resto, il discente o lo cerca da sé o gli resta ignoto. [...] Io domando che d'ora in poi istromenti notarili, atti processuali, fatture, titoli di credito, libri di commercio non debbano formare oggetto di lezione senza essere mostrati a chi ascolta. Ancora più, domando che non si insegni diritto bancario senza mostrare ai discepoli una banca, né diritto marittimo o penale senza visitare un porto o una casa di pena, né diritto processuale senza averli fatti girare per le udienze e le cancellerie»¹⁸.

Vien da chiedersi, per altro verso, se non siano proprio le «esercitazioni forensi» della scuola del Cogliolo ad essere oggetto dello scherno di Carnelutti¹⁹; certamente le sue proposte di «maggior incremento di quei corsi o istituzioni che hanno per iscopo le esercitazioni pratiche nel diritto privato» – presentate, con Carlo Fadda, in occasione del primo Congresso universitario tenutosi a Milano nel 1887 – incontrarono le

¹⁷ Cfr. P. COGLIOLO, *Storia ed utilità della trattazione universitaria di cause civili a scopo di esercizio forense. Discorso di chiusura del corso annuale (Scuola di pratica civile ed esercitazioni forensi nella R. Università di Genova, 1894)*, Genova 1894, p. 6 e ss. .

¹⁸ F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, cit., p. 172.

¹⁹ Si veda *supra*, nota 9.

resistenze di Vittorio Scialoja, che ebbe a definirle «buffonate, o almeno puri e semplici divertimenti»²⁰.

Emanuele Gianturco, la cui *Crestomazia di casi giudiziari in uso accademico* del 1884 è elevata dal Cogliolo a «vero modello» per l'insegnamento del diritto²¹, risente innegabilmente dell'influenza del modello didattico reso celebre in Germania da Rudolf von Jhering.

Non sorprende, dunque, la coincidente pubblicazione nel 1884 della *Crestomazia* del giurista napoletano e della raccolta jheringhiana *Serio e faceto nella giurisprudenza*²². La quinta lettera, delle sei contenute al suo interno, è dedicata a due ironiche proposte, che possano affrancare gli studenti universitari da un insegnamento del diritto degenerato nella pura teoria: l'istituzione di cliniche del diritto – autentici “Musei” dove approfondire le materie teoriche aiutandosi con il ricorso a collezioni analoghe a quelle anatomiche, anatomo-patologiche e farmacologiche – e la riduzione degli esami ad uno solo:

«O non si fanno mai esami o li si ripetono continuamente finché si resta in vita. Ogni altra tesi è una sciocchezza. Della due l'una: o gli esami sono superflui o sono necessari»²³.

²⁰ Cfr. R. BRACCIA, *Alla ricerca di uno ius commune italiano ed europeo: Pietro Cogliolo (1859-1940) tra codici e diritto romano*, cit., p. 30, note 98 e 99. Ad onta di ciò, lo stesso Scialoja sosterrà, ventisette anni dopo: «Se tutto si dovesse continuare a ridurre alle lezioni orali che noi facciamo, dico che sarebbe meglio abolire l'insegnamento universitario». Cfr. V. SCIALOJA, *Ordinamento degli studi di giurisprudenza in relazione alle professioni, conferenza del 18 gennaio 1914*, ora in *Scritti e discorsi politici*, II, Roma 1936, p. 214.

²¹ Cfr. ancora R. BRACCIA, *Alla ricerca di uno ius commune italiano ed europeo: Pietro Cogliolo (1859-1940) tra codici e diritto romano*, cit., p. 30, nota 97.

²² Sul punto si veda la consapevole e colta ripresa della suggestione carneluttiana di F. GENTILE, *Clinica del Diritto*, in «L'Ircocervo», 4, 2007: «Se si riapre il libro di Jhering, vecchio più di cent'anni ma sempre gradevolissimo alla lettura e stimolante la sua parte, su serio e faceto nella giurisprudenza, *Scherz und Ernst in der Jurisprudenz* (1884), che cosa si trova? 'L'idea – testuale – di istituire una clinica del diritto'! Dal confronto col modo di decidere il caso proprio del medico sembra che il giurista attenda lumi per dissipare le ombre addensatesi sulla giurisprudenza dal giorno in cui si è andato affermando il primato della legge nell'ordinamento delle relazioni intersoggettive».

²³ Si ringrazia per questi spunti il Prof. Emanuele Conte, docente di Storia del diritto medioevale e moderno e di *Law & the Humanities* presso il

Lo stesso Cogliolo pare coglierne l'invito:

«Gli studenti di legge vogliono come gli studenti di medicina avere non presso un professionista qualunque ma entro l'Università i loro esercizi forensi. Ritornisi a ritrovare nell'insegnamento non solo l'institui teorico ma anche l'audire pratico dei tempi romani; non solo la lectura ma anche la disputatio dei tempi medievali; non solo il dogma dottrinale ma anche la clinica giuridica dei tempi moderni»²⁴.

Tra i contemporanei di Carnelutti, Piero Calamandrei²⁵ è ricordato come uomo di toga e di lettere, la personificazione stessa del perenne dialogo tra la dimensione giuridica e quella letteraria; predisposizioni e sensibilità presenti in effetti tanto in Cogliolo²⁶, quanto nello stesso Carnelutti²⁷.

Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi Roma Tre. Si veda, per approfondimenti su alcuni passaggi dello *Scherz und Ernst* jheringhiano, il suo *blog* sulla *Storia delle codificazioni moderne* al link: <http://storiacodificazioniromatre.blogspot.it/2011/04/savigny-sistematico.html>

²⁴ Cfr. R. BRACCIA, *Alla ricerca di uno ius commune italiano ed europeo: Pietro Cogliolo (1859-1940) tra codici e diritto romano*, cit., p. 31, nota 100; per l'influenza del pensiero e dell'opera di Rudolf von Jhering su Serafini, mentore di Pietro Cogliolo, si veda il volume *Rudolf von Jhering. Beiträge und Zeugnisse, 2. erw. Auflage mit Zeugnisse aus Italien*, a cura di O. Behrends, Göttingen 1993, ove spec. il contributo di C. VANO, *Itinerari italiani di Rudolf von Jhering*, p. 121 e ss. . Complessivamente, sull'autore tedesco, da ultimo M.G. LOSANO, *Prefazione a Lo scopo nel diritto*, I, Torino, 2014, con traduzione e cura dello stesso, p. VII e ss. .

²⁵ Cfr. B. PRIMERANO, *La formazione di Piero Calamandrei. Scritti di guerra 1915-1918. Con un'Appendice sulla corrispondenza con Ernesta Bittanti Battisti e Bice Rizzi*, Tesi di dottorato, Università degli studi di Trento, A.A. 2009-2010, p. 24 e ss., nel web *ad nomen auctoris*.

²⁶ Basti ricordare, *ex multis*, la riflessione sul rapporto tra il diritto e il linguaggio e sull'impiego funzionale delle figure retoriche nelle fonti normative del rammentato P. COGLIOLO, nei suoi *Saggi sopra l'Evoluzione del Diritto Privato*, Torino 1885: «Il rapporto tra il linguaggio ed il diritto serve eziandio per dimostrare quanta sia l'importanza della parte logica; imperocché come nell'uso delle parole e nella loro estensione è sempre nel popolo un certo ragionamento non avvertito, così nella creazione delle norme, nella loro formula, nella loro espressione articolata ha immensa parte la potenza della mente che esprime, formula, dà veste e trova il modo di soddisfare il bisogno sentito. La potenza del lavoro intellettuale nella creazione dell'edificio giuridico si manifesta in grande parte nel ritrovamento di tali norme che non sieno ciascuna divisa dall'altra, ma tra di loro si coordinate e subordinate da potersi aggruppare sotto pochi concetti

Esaltato quale «raro esemplare di quegli uomini che concentrano in sé una civiltà»²⁸, «personalità di stampo rinascimentale, dove la cultura del giurista si era venuta a intrecciare con la sensibilità del letterato»²⁹, egli stesso si definisce «un uomo di lettere represso dall'invadenza del sapere giuridico»: la sua vena letteraria e la sua imponente cultura classica sono presenti in tutti i suoi scritti giuridici e politici.

In Calamandrei la compenetrazione tra il giurista e il letterato sfiora la perfezione: lo scrittore e il poeta convivono felicemente con il giurista, l'avvocato, il costituente, il parlamentare, il Maestro.

Con Giorgio Pasquali scrive nel 1923 *L'università di domani*, mettendo in risalto – sul modello humboldtiano – il nesso tra scrittura, ricerca scientifica e formazione, suscitando l'ammirazione di Giovanni Gentile, che a Calamandrei offre un incarico di Capogabinetto e la direzione dell'istruzione superiore in seno al Ministero della Pubblica Istruzione; il giurista fiorentino tuttavia rifiuta, nella convinzione che «in un

fondamentali e generalissimi; per questo lato il diritto romano ed i diritti moderni che l'imitano sono mirabili».

²⁷ La sensibilità estetica del Maestro udinese traspare, ad es., in F. CARNELUTTI, *Metodologia del diritto*, Padova 1939, p. 59: «E non vi è una gran differenza tra l'interprete di una musica e l'interprete di una legge. Vuol dire, fra l'altro, che per essere scienziati, occorre prima essere artisti del diritto. [...] La verità è che leggere il codice è come leggere uno spartito. Secondo che passa o non passa per il cervello di Toscanini, la musica di Wagner è una o un'altra cosa. Quanto c'è dentro del creatore e quanto del ricreatore?». E ancora: «S'interpretano allo stesso modo una legge e uno spartito», ID., *Mio fratello Daniele*, in *Vita da avvocato. Mio fratello Daniele. In difesa di uno sconosciuto*, a cura di F. Cipriani, Milano 2006, p. 164. Sul rapporto tra estetica e diritto (uno dei grandi *tópoi* carneluttiani), si vedano *ex plurimis* D.M. CANANZI, «Artificiale» versus «Artificioso», in «*Et si omnes*». *Scritti in onore di F. Mercadante*, a cura di F. Lanchester e T. Serra, Milano 2008, p. 179 (per una bibliografia, *ivi*, p. 216 e ss.); specificamente, poi, su diritto e musica, D. ZIINO, *Profili dell'interpretazione giuridica*, Milano, 2011, p. 176 e ss., che stabilisce suggestivi parallelismi tra musica e diritto, seguendo poi gli sviluppi del tema in numerosi giuristi italiani, riferendosi specialmente a Pugliatti; M. CATERINI, *Musica, diritto e legalità. Il giudice penale tra Stravinskij e Glenn Gould*, in «*Le Corti Calabresi*», 2/2012, p. 357 e ss. .

²⁸ A. GALANTE GARRONE, *Piero Calamandrei fra cultura e politica*, in *Il diritto dell'informazione e dell'informatica*, vol. 6, Milano 2006, p. 697 e ss. .

²⁹ E. CHELI, *Piero Calamandrei e la ricerca dei valori fondamentali della nuova democrazia repubblicana*, in *Piero Calamandrei e la costruzione dello Stato democratico 1944-1948*, in «*Rass. Parl.*», 2/2007, Roma 2007, p. 275 e ss. .

momento appassionato come questo» anche la Cattedra universitaria è «un posto di combattimento: a nessun altro secondo, certo, per libertà e quindi per responsabilità»³⁰.

La sua attenzione alla problematica della formazione del futuro giurista traspare altresì in uno scritto del 1924, *Le lettere e il processo civile*³¹, in cui si domanda

«se sarebbe utile per gli studenti di giurisprudenza una raccolta di pagine letterarie in cui il fenomeno giuridico, che in iscuola si mostra disseccato e vuoto come uno di quegli involucri di crisalidi che restano attaccati ai rami quando la farfalla se n'è volata via, riaprisse vivo ed operante nella realtà delle vicende umane in mezzo alle quali esso si svolge, per dare ai giovani, fin dai primi anni dei loro studi universitari, la coscienza che il giurista non è un perdigiorno pesator di parole, ma un austero depositario di tutte le passioni e di tutte le umane miserie»,

anticipando così di alcuni decenni la curiosità interdisciplinare del movimento di *Diritto e Letteratura*.

Non appare dunque casuale che le riflessioni a noi contemporanee sull'apertura interdisciplinare dell'insegnamento del diritto siano sovente accompagnate da analoghe riflessioni sull'introduzione delle cliniche legali. Può al contrario affermarsi l'esistenza di un gene "interdisciplinare" caratterizzante la successiva esperienza italiana della clinica del diritto.

³⁰ P. CALAMANDREI a Codignola, 6 maggio 1923, in P. CALAMANDREI, *Lettere 1915-1956*, a cura di G. Agosti e A. Galante Garrone, Firenze 1968, pp. 197-198.

³¹ P. CALAMANDREI, *Le lettere e il processo civile*, in «*Rivista di diritto processuale civile*», Padova 1924, p. 202 e ss. . Non è questo il luogo, né vi sarebbe lo spazio, per seguire l'evoluzione attuale del tema posto dall'A. nella letteratura sull'esegesi a noi contemporanea – e che è invero centrale – a proposito di creatività dell'interpretazione giuridica, dell'interpretazione giuridica (anche) quale arte e non solo quale applicazione di procedimenti logico-formali e dei presupposti e limiti di tale approccio; si veda da ultimo – per un ragguaglio sintetico – A. ALBERTI, *Come si interpreta la Costituzione? Note dal seminario metodologico ferrarese*, in www.osservatoriuosullefonti.it, 2, 2014, p. 1 e ss., ove l'autrice effettua un interessante confronto in argomento tra le tesi di Zagrebelsky, Kelsen e Hart.

Così ricostruita la genesi e il contesto culturale del contributo carneluttiano, può procedersi al riscontro del suo attualissimo rilievo anche per il nostro tempo, sicché non sembra eccessivo parlare – al riguardo – di *preveggenza*.

Lo si farà nel paragrafo che segue, non prima d'avere, però, preso atto delle critiche (egualmente a lui contemporanee) al progetto del giurista udinese, tra cui quella più autorevole ed esplicita è costituita dal lungo articolo di Aurelio Candian, intitolato inequivocabilmente “*Contro la «Clinica del Diritto»*”³².

Il proposito d'istituzione di “cliniche giuridiche” è delegittimato in radice. Candian nega, infatti, la stessa sussistenza di profili d'analogia tra pratica medica e pratica giuridica:

*«Una analogia può apparire tra le due discipline, in quanto [...] sembra che l'attività del medico, al pari di quella del giurista pratico, si risolva nella sussunzione di un fatto a una regola astratta. [...] Ma basta approfondire un poco la indagine per far emergere, dalla apparente uniformità del procedimento, sostanziali differenze. [...] Conosciuto il fatto nella sua obbiettività e conosciuto il sistema del diritto, la deduzione del regolamento concreto di quel fatto da parte del giurista è per così dire automatica: un puro sillogismo. Non così per il medico»*³³.

Un giusformalismo di marca kelseniana trapela con chiarezza dalle pagine del civilista messinese:

«I coefficienti del giudizio sono, per il giurista, fuori della fattispecie; e precisamente sono nel sistema giuridico. [...] E quanto meglio il giurista possiederà la teoria, tanto più rapida e sicura sarà questa operazione che, se si vuole, si può anche qualificare diagnostica [...] i coefficienti del giudizio del clinico sono costantemente non già fuori della fattispecie – cioè del malato – ma sono dentro di lui. [...] E

³² A. CANDIAN, *Contro la «Clinica del Diritto»*, in «*Temi Emiliana*», 5/II, 1943, p. 39 e ss. .

³³ *Ivi*, pp. 45-46.

allora la inutilità della così detta clinica del diritto è a dirittura manifesta»³⁴.

L'influenza della scuola di Vienna appare evidente anche nella perentoria formulazione di proposte alternative:

«Bisogna svolgere nella scuola i principii del diritto positivo, con metodo rigorosamente scientifico. È il solo insegnamento che riesca sul serio formativo. Fuor di là non vi è salvezza. [...] la così detta clinica vien dopo, a laurea conseguita, e nei varii modi che sono praticati e che, quelli sì, possono essere di gran lunga rielaborati e migliorati»³⁵,

rifluendo tale visione in singolare armonia con la *clinica retrospettiva* di Bonnecase e con la riforma del gratuito patrocinio invocata da Carnelutti:

«Sarà quel che dice il Bonnecase esser praticato in Francia (studio della giurisprudenza pratica), o sarà quel che più anni or sono proponeva il Carnelutti (organizzazione del gratuito patrocinio in guisa che il docente lo professi alla presenza o meglio con la collaborazione degli allievi)»³⁶.

Non possiamo tuttavia non concordare, in ogni caso, con l'appello conclusivo di Candian (del resto anche lui critico, ad esempio, con una prassi lassista in tema di preparazione discussione delle tesi di laurea, che come si vedrà è continuata anche fino ai nostri giorni): «La lezione non ha da essere una recitazione, *ma essenzialmente un dialogo*».

Da questa constatazione, come dal presbite contributo di Carnelutti, muovono i propositi di successive iniziative di riforma e le discussioni più recenti anche sul tema specifico del presente scritto, su alcune delle quali ci si intratterrà ora.

³⁴ *Ivi*, pp. 49-50.

³⁵ *Ivi*, p. 56.

³⁶ Si veda F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, cit., p. 174: «Così il povero dà qualcosa in corrispettivo della assistenza che riceve; fornisce, appunto, alla scuola, il *corpus* necessario all'insegnamento. Così il discente può assistere [...] allo svolgimento attuale delle operazioni del diritto. Così il clinico del diritto [...] opera in presenza dei discepoli, e, mentre opera, insegna».

2. – *Attualità di una proposta e suoi possibili sviluppi applicativi nell'età dell' "Information communication technology"*.

Sul finire dell'*Introduzione* a un volume che raccoglie molti articoli e alcune relazioni a convegni intorno alla riforma dell'università, Antonio Padoa Schioppa (che ha rivestito da noi un ruolo cruciale nei processi di rinnovamento del settore, essendo stato a lungo presidente della conferenza dei presidi delle facoltà di Giurisprudenza), osserva che

«assai arduo è stato...(ed è tuttora) il raggiungimento del traguardo fondamentale per una vera riforma dell'insegnamento del diritto in Italia: la promozione di una didattica volta ad insegnare abilità e non solo nozioni, diretta cioè ad addestrare il futuro giurista alla navigazione entro il pelago di normative intricate e multilivello, all'impiego consapevole delle diverse tecniche interpretative e alla capacità di effettuare nel suo lavoro scelte di alta qualità etica e professionale»³⁷.

Benché l'autore non citi il Maestro udinese (e richiami del resto, sul tema, solo di passaggio alcuni degli studiosi dei quali si è dato conto nel paragrafo che precede, ciò che è peraltro giustificato dal carattere di "battaglia" e non di ricostruzione storica – nonostante la sua specializzazione al riguardo – degli interventi antologizzati nel libro), si è qui di fronte alla sostanziale riproposta, aggiornata nelle motivazioni culturali (si veda l'accento al carattere multilivello degli attuali sistemi giuridici), del cuore pulsante dell'ormai lontana nel tempo – eppure preveggenza e dunque ancora attualissima – intuizione carneltuttiana.

In particolare, pur nel succedersi delle analisi che via via commentano le vicende dei disegni riformistici succedutisi in breve spazio di tempo circa l'ordine degli studi universitari (il modello del "tre più due", la ramificazione dell'organizzazione didattica "a ypsilon", il ciclo unico quinquennale di laurea magistrale), lo scrittore di cui si sta parlando tiene comunque

³⁷ A. PADOA SCHIOPPA, *Ri-formare il giurista. Un percorso incompiuto*, Torino 2014, p. 27 (corsivo nostro).

fermo il punto che, a ben formare il giurista, dopo un primo periodo di esposizione e consolidamento delle basi istituzionali delle discipline, negli ultimi quattro semestri del corso ordinario degli studenti debbano praticarsi «corsi seminariali, moduli monografici, analisi di casi concreti, esercitazioni scritte», come «basi dell'attività didattica nel biennio avanzato che avrà il suo compimento con la redazione della tesi di laurea», giacché «[...] è proprio il secondo livello a costituire... l'aspetto più importante e innovativo della riforma didattica per giurisprudenza»³⁸.

Al fine di mantenere fresco e di rilanciare operativamente questo programma teorico-pratico (nel senso che con esso non si vuole unicamente avanzare una proposta di miglioramento in concreto della didattica, che pure sarebbe comunque opportuno, ma altresì l'idea più ambiziosa di un vero e proprio approccio alternativo a quello tuttora più diffuso – in Italia – quanto allo studio del diritto nelle università), occorre in realtà un breve approfondimento sul mutamento del contesto in cui esso si inserisce.

I ferrei limiti di spazio assegnati alla presente nota impongono di riservare ad altra occasione e sede l'esame (che pure sarebbe necessario) di altre facce del medesimo tema, a questa qui indagata strettamente connesse, come quelle della formazione post-universitaria, dell'accesso alle professioni legali e delle ulteriori, auspicabili riforme dei relativi ordinamenti, nonché dell'aggiornamento e formazione permanente dei diversi operatori e delle collegate verifiche periodiche di qualità³⁹.

³⁸ ID, *Due livelli e formazione di qualità*, cit., p. 140 (corsivo sempre nostro, ove anche il richiamo all'antico uso medievale dell'esame delle *quaestiones*, di quello attuale tedesco delle *Übungen* e del *Case method* praticato nelle *Law Schools* statunitensi) e in precedenza *Rinnovare la didattica*, cit., p. 21 e ss. («Due difetti sono, tra gli altri, capitali. In primo luogo, allo studente non si insegna a studiare... In secondo luogo, allo studente non si insegna ad applicare le norme giuridiche»); la posizione è confermata anche in presenza del superamento dei due livelli e dell'introduzione del ciclo unico: si veda ad es. *Osservazioni sulla laurea quinquennale*, cit., p. 162. Sull' «obiettivo centrale della formazione universitaria» e sulla carenza in essa (tra l'altro) di prove di scrittura degli studenti, a parte la tesi – per la quale si veda oltre nel testo – si confronti *Per una riforma delle facoltà di Giurisprudenza*, p. 79 ss. . Per un quadro comparato recente, quale risulta dai saggi ivi raccolti, si veda altresì *La formazione dei giuristi in Europa e negli Stati Uniti d'America*, a cura di A. Mazzacane, Napoli 2001.

³⁹ In tema, ad es., R. CAPONI, *La formazione postlaurea nelle professioni legali: situazioni attuali e prospettive*, in «Foro It.», 2006, V, p. 369 e ss.; G.

Tanto premesso, è noto come il modello tipico dell'università europea (basato su formazione di *élite* e inscindibile correlazione tra ricerca e insegnamento) sia nato – dopo la nascita e la fioritura nella lunga età del diritto comune – come “humboldtiano-neumaniano”, a quel tempo utile allo sviluppo dei rapporti economico-sociali esistenti, nel senso di votare la formazione superiore alle esigenze tecnico-professionali delle società e della stabilizzazione degli Stati nazionali, ma si sia in seguito dovuto piegare alle esigenze della loro successiva evoluzione⁴⁰.

PASCUZZI, *Dal sapere giuridico alle abilità del giurista. La missione delle Scuole forensi e di specializzazione per le professioni legali*, in *Diritto e formazione*, Rovereto 2007, p. 127 e ss.; A. PADOA SCHIOPPA, *Le Scuole forensi*, in *Ri-formare...*, cit., p. 173 e ss. . Per una ricostruzione del complessivo sistema formativo italiano nell'ambito giuridico, con sottolineatura delle distinzioni tra sistemi d'impronta romanistica e di stampo anglosassone, D. MARINELLI, *La formazione legale, un ponte tra il sapere ed il saper fare*, in <http://www.iusreporter.it/>, s. d. e (decisamente in un orizzonte comparato) A. DONDI, *Qualche considerazione comparata in tema di formazione giuridica istituzionale*, in «*Pol. Dir.*», 2013, p. 103 e ss. . Per una riflessione teorica di portata generale sul valore dell'esperienza nel processo di formazione educativa, si veda J. MOON, *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, trad. it. e note a cura di S. Pastore, Roma 2012.

⁴⁰ Alle origini della riorganizzazione dell'università come struttura formativa di massa, si veda, *ex multis*, la riflessione a più voci contenuta nel *Dossier L'Università in un mondo in trasformazione*, ne «*Il Mulino*», 4, 1970 e *ivi spec.* F. TESSITORE, *L'idea humboldtiana di università*, p. 44 e ss. . Nell'ambito dell'ampia letteratura più recente comunque rivolta ad esplorare una prospettiva di lungo periodo si vedano invece almeno (con varia ampiezza) S. CASSESE, *L'Università e le istituzioni autonome nello sviluppo politico dell'Europa*, in «*Riv. trim. dir. pubbl.*», 1990, p. 755 e ss.; *L'università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, a cura di I. Porciani, Napoli 1994; R. FINOCCHI, *Le Università*, in *Trattato di diritto amministrativo*, a cura di S. Cassese, II, *Diritto amministrativo speciale*, Milano 2000, p. 1350 e ss.; *La questione universitaria*, *Quaderno Cipur*, n. 7 (2009), a cura di A. Incoronato e V. Mangione, spec. p. 51 e ss.; J.L. DE MEULEMEESTER, *Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs? Une vue évolutionniste*, in «*Pyramides*», 21, 2012, p. 261 e ss.; infine M.C. PIEVATOLO, *L'università e le sue crisi: una riflessione storica*, in www.roarsonline.it, 26. 02. 2013, che così si esprime: «Dopo la sconfitta di Jena (1806) i riformatori prussiani si resero conto dell'importanza del capitale umano per il progresso economico e tecnologico di una nazione e immaginarono un sistema che favorisse innovazione e progresso tramite una democratizzazione dell'accesso all'insegnamento, un incremento dell'istruzione generale e una convergenza culturale di *élites* e classi produttive. Il loro progetto, sebbene depotenziato per la caduta di Napoleone,

È stato dunque – anche per lo studio del diritto – posto l’accento sul passaggio epocale che ha investito in seguito «la formazione del giurista nell’università del ‘saper fare’», all’insegna di un processo che era stato tempestivamente segnalato, nel fuoco stesso della contestazione studentesca del ‘68, come quello della «morte (e trasfigurazione?) dell’università»⁴¹.

L’università odierna, approfondendosi tale mutazione e attraverso ulteriori strappi⁴², ha quindi incontrato la competizione globale e in Europa – in particolare – l’obiettivo della convergenza tra sistemi formativi superiori disegnato nel 1998 alla Sorbona e l’anno successivo a Bologna e dell’acquisizione di conoscenze nel processo di apprendimento, mirate ai traguardi individuati dai cosiddetti “Descrittori di Dublino” (2004), sul presupposto che il valore aggiunto anche dello sviluppo economico consista nell’implementare al massimo il patrimonio immateriale delle conoscenze, piuttosto che nel risparmiare sul costo dei fattori produttivi, così spingendo i diversi “sistemi-Paese” a una concorrenza “al rialzo”.

Essa si confronta pertanto nell’attualità con un irreversibile mutamento tecnologico e con un gigantesco processo di nuova comunicazione⁴³ e valutativo dei suoi “prodotti”⁴⁴, come ormai

ebbe come frutto un’*universitas scientiarum* che riuniva in sé la funzione dello *studium* e quella della ricerca».

⁴¹ Le espressioni virgolettate sono rispettivamente di N. IRTI, in *Rivista giur. degli studenti dell’Università di Macerata*, 2010, p. 29 e ss. e di P. PIOVANI, Napoli 1969.

⁴² Si veda, per una riflessione realistica in termini, C. GIUNTA, *L’assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, Bologna 2008.

⁴³ Per un’ulteriore riflessione e descrizione generale, relativa non solo alle «scienze dure», di come la «rivoluzione in corso» di cui al testo citato nella nota precedente abbia mutato le pratiche comunicative scientifiche, si legga P. GRECO, *Il modello Venezia. La comunicazione nell’era post-accademica della scienza*, in *La comunicazione della scienza*, a cura di N. Petrelli e G. Sturloni, Roma 2004, p. 11 e ss. .

⁴⁴ *Ex plurimis*, A. LO SCHIAVO, *Università*, in *Enc. It.*, app. IV, vol. XXXIV, Roma 1981, p. 722 e ss. e bibliografia *ivi*; C. KERR, *Un periodo difficile per le università: il contrasto fra il patrimonio della tradizione e gli imperativi moderni*, in «*Riv. trim. scienza amm.*», 1987, p. 131 e ss.; R. MOSCATI, *Università*, in *Enc. del Novecento*, III suppl., Roma 2004, p. 558 e ss. .

La valutazione di prodotto – nell’ambito di una più generale e sistematica *accountability* degli enti e dei soggetti della formazione – non è invero accettata in modo del tutto incontroverso dagli operatori, non già per un rifiuto di principio (che sarebbe impossibile ed indesiderabile ed è del resto l’altra faccia – da essa logicamente inscindibile – dell’autonomia, storico bastione

si chiamano (con trasparente logica economicistico-aziendalistica, che rifluisce sul linguaggio usato e sugli strumenti di ottimalizzazione della sua attività) i frutti della ricerca, il che comporta anche un conseguente ridisegno della sua *governance*⁴⁵.

Si nota un divaricarsi, pressoché omogeneo nelle diverse esperienze, tra università ancora votate a conservare una compenetrazione tra didattica e ricerca (in U.S.A. ad esempio quelle – sempre ai vertici delle classifiche mondiali di qualità – dette dell’ “edera”, come si traduce l’espressione di *Ivy*

dell’alta formazione superiore, sempre gelosamente rivendicata e custodita dai suoi attori) della valutazione “*peer to peer*”, bensì specialmente per la non sempre assicurata indipendenza concreta delle agenzie di valutazione dei diversi Paesi dai governi, come dimostrano le polemiche che in Italia hanno investito le forme di organizzazione e di attività dell’Anvur, nonché per l’appesantimento burocratico che ne è derivato (su cui, efficacemente, A. MUSI, *L’università: tra bulimia e anoressia*, in «*L’ Acropoli*», online, 23 maggio 2014) e infine per il rischio di omogeneizzazione e di conformismo intellettuale che investe dinamiche ed esiti del giudizio e di funzionalizzazione dell’università alla c.d. sua *Terza missione* (la cooperazione allo sviluppo socio-territoriale, oltreché la formazione e ricerca), con penalizzazione soprattutto delle scienze umanistiche critiche, ritenute spesso “inutili” e non utili al processo produttivo. Si veda A. BANFI, *Prima che la nave affondi: un rapido bilancio della riforma dell’Università e qualche possibile intervento correttivo*, in «*Giorn. Dir. Amm.*», 5/2013, p. 548 e ss. . Per una critica che risente di questi umori, ma è ancora più radicale, si veda – con un titolo che riprende efficacemente l’immagine foucaultiana delle «istituzioni totali» – il pamphlet di V. PINTO, *Valutare e punire*, Napoli 2012.

⁴⁵ Sul punto, anche per indicazioni di tendenza in chiave comparata, P.S. MARCATO *Luci e ombre nelle università americane ed europee*, in «*Università Notizie*», 3, 2007, L. MARRUCCI, *L’università negli Stati Uniti d’America: quali insegnamenti per le nostre riforme?*, ivi, 4, 2004; ID., *Come si governano le università degli altri. Una prospettiva comparata*, in *La crisi del potere accademico in Italia*, a cura di G. Capano, G. Tognon, Bologna 2008, p. 135 e ss.; *Alla ricerca dell’esperienza: le politiche per l’eccellenza nell’istruzione superiore in quattro Paesi europei*, a cura di F. Corradi, Milano 2009. Con specifico, prevalente riferimento al nostro Paese, si vedano, fra i contributi più recenti, A. GRAZIOSI, *L’università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, Bologna 2010; M. MORETTI, *Sul governo dell’Università nell’Italia contemporanea* in «*Ann. st. univ. ital.*», 2010, p. 11 e ss.; R. CALVANO, *La legge e l’Università pubblica, I principi costituzionali e il riassetto dell’Università italiana*, Napoli 2012; *Competizione e governante nel sistema universitario*, a cura di E. Picozza, A. Police, Torino 2013; *Le dimensioni costituzionali dell’istruzione*, a cura di F. Angelici, M. Benvenuti, Napoli 2014; *L’Università si interroga su se stessa. Voci a confronto*. Incontri di palazzo Marigliano 1, *Presentazione* di G. Palma, Napoli 2014 (ed. fuori commercio).

*League*⁴⁶) e altre, prevalentemente (solo) didattiche, ma anche la diffusione di un modello che rende curricolare una formazione ottenuta in parte anche attraverso un periodo di permanenza all'estero (a partire dal successo del programma *Erasmus*).

Va aggiunto che la didattica, in un'università di massa, sconta la presenza di un'utenza di studenti non più omogenea, come in passato, in cui la selezione in ingresso era ottenuta sulla base di condizionamenti sociali oggi non più proponibili (le ricorrenti proposte di "numero chiuso" o "programmato" si scontrano con serie obiezioni di carattere costituzionale di pari opportunità formativa), con la conseguente e da molti denunciata "licealizzazione" degli atenei, resa peraltro inevitabile dalla crisi della scuola e con la presenza di una quota notevole di iscritti che non frequentano le lezioni e che, volontà e possibilità a parte, nemmeno potrebbero in ogni caso farlo, per l'ovvio condizionamento insuperabile degli spazi fisici disponibili.

Dovendosi "fare di necessità virtù", si dovrebbe puntare allora su un uso modulato e accorto degli strumenti telematici, ormai diffusi al punto che non si potrebbe immaginare poterne fare a meno (ma in realtà preceduti da esperimenti anglosassoni di *open access* parecchio risalenti nel tempo), benché la didattica *de visu* resti in realtà insostituibile. Questo sarebbe un modo virtuoso di utilizzare lo strumento telematico.

Quello che invece andrebbe decisamente stroncato è il suo impiego effettivo "opaco", ormai purtroppo diffuso, che si concreta nell'abitudine di troppi di servirsi di agenzie illecite (o di più tradizionali pratiche *self-help*, cosiddette di "copia e incolla") nella preparazione di tesi di laurea, il che rende oggi malauguratamente spesso "sospetta" anche la tradizionale dissertazione finale.

⁴⁶ Ha invero destato scalpore e fatto discutere il recente articolo di William DERESIEWICZ, *Don't Send Your Kid to the Ivy League. The nation's top colleges are turning our kids into zombies*, in «*New Republic*», 21 luglio 2014. L'autore – noto intellettuale statunitense e lui stesso professore a Yale – imputa alla modalità operative dei più celebri (e costosi) *colleges* americani di stimolare una formazione conformistica, "cognitivista", ma poco critica, ancorché uscirne con un titolo sfoci poi in occupazioni lavorative ben retribuite per chi le ha frequentate. In Italia ha prontamente riferito dell'intervento che ha innescato la polemica, poi continuata sulle pagine del giornale, M. FERRARESI, *Perché le università dell'élite americana sfornano zombie ben pagati*, in *Il Foglio Quotidiano*, giovedì 24 Luglio 2014.

Sarebbe pertanto utile eliminarne l'obbligatorietà nei Dipartimenti di Giurisprudenza e sostituirla per i più (che non ne avvertono l'opportunità invero straordinaria di "crescita" che essa apre, ma solo il peso, in termini di più rapido accesso alla fase della ricerca del lavoro sperato) con altri strumenti di accertamento – a mezzo di *test* e prove pratiche di soluzione di casi interdisciplinari – delle acquisite abilità tecniche dei laureandi⁴⁷.

Se invece si ritenesse di mantenere ferma la tesi finale, questa – in alternativa o in coordinamento con la proposta appena avanzata – dovrebbe essere il risultato finale di un sistema di redazione scritta non sporadica di "tesine" e ricerche bibliografiche, intorno a cui fare svolgere e ruotare anche l'esame di profitto delle singole materie, alla cui compilazione critica sarebbe allora giocoforza addestrare gli studenti fin dal primo anno.

Tornando al corso di lezioni, non dunque il suo integrale svolgimento *online* (preferibile, semmai, per il solo segmento dell'aggiornamento permanente di chi, lavorando, potrebbe frequentare di persona con difficoltà) dovrebbe impartirsi, ma si dovrebbe puntare sull'interazione tra studio individuale e preventivo – da parte degli allievi – di materiali, selezionati dal docente o spontaneamente scelti tra proposte presenti su siti comunque scientificamente attendibili ad accessibilità libera, leggibili sul *web* e successiva loro discussione partecipata d'aula, in momenti prestabiliti e a frequenza obbligatoria, con tecnica *bottom-up*, cioè "dal basso e per casi" (e non con quella, opposta e tradizionale, del tipo *top-down*, tipica della finora

⁴⁷ Ancorché ormai poco applicata in concreto, tanto da avere fatto sorgere il dubbio – in motivazione giustamente superato in senso contrario – di una intervenuta "consuetudine abrogatrice" (com'è noto impossibile in materia penale), è tuttora vigente la l. 19 aprile 1925, n. 475, che reca norme sulla "*Repressione della falsa attribuzione di lavori altrui da parte di aspiranti al conferimento di lauree, diplomi, uffici, titoli e dignità pubbliche*" (vedi sul caso di un annullamento di un elaborato perché copiato, ma per altra Facoltà, Cass. pen., III, 12.05.2011 n. 18826/2011, in *Altalex*, 23. 06. 2011, con nota di L. BARELLA, *Integra reato la tesi di laurea "trasposizione grafica" di altro elaborato*. Un uso invece virtuoso della telematica da parte delle università statunitensi, teso a individuare, attraverso l'impiego dello strumento elettronico, linee di tendenza e regolarità statistiche di buone pratiche da segnalare agli studenti, è indicato da P. CARAVEO, *Studenti salvati dai big data*, ne *Il Sole 24 Ore*, 1 febbraio 2015.

classica “lezione-monologo” del docente)⁴⁸, che beninteso – in una tradizione non di *common law* – devono comunque essere mirati a facilitare la consapevole acquisizione, da parte dei discenti, dei cardini del sistema giuridico (non però del suo solo profilo “normativo”), raggiunta attraverso la sperimentazione diretta.

L’esperienza personale di chi scrive è, in proposito, molto positiva, dopo un comprensibile disorientamento iniziale di studenti non abituati – in Italia – a simili modalità di approccio didattico e permette di verificare con momenti di intenso coinvolgimento il grado di effettiva approssimazione ai risultati prefigurati dagli obiettivi dei ricordati “Descrittori di Berlino”. Simili esperimenti sono del resto oggi in corso in più sedi universitarie e sono stati del resto puntualmente descritti in un’ormai ampia letteratura, specificamente dedicata al rinnovamento didattico⁴⁹.

3. – Conclusioni.

Deve tuttavia formularsi un *caveat*: al di là di pratiche didattiche – e di riflessioni teoriche sistematizzanti da esse

⁴⁸ Per approfondimenti, si vedano – fra i molti – *Simulazioni interattive per la formazione giuridica. Didattica del diritto, tecnologie dell’informazione e nuovi modelli di apprendimento*, a cura di D. Giuli., N. Lettieri, N. Palazzolo e O. Roselli, Napoli 2008 e G. PASCUZZI, *Verso una nuova stagione dell’e-learning: le simulazioni nella didattica del diritto*, in *Lezioni di diritto dell’informatica*, a cura di G. Biscontini, M.C. De Vivo, Napoli 2008, p. 127 e ss. . Di notevole interesse, nell’indicata direzione, l’intervista di M. GAGGI, *La sfida creativa di Stanford. «Basta lezioni-conferenza»*, in *Corriere della Sera*, 21 settembre 2014, al Rettore di questo prestigioso ateneo, professore John Hennessy.

⁴⁹ Da ultimo si veda Fondazione Crui, *Insegnare discipline, apprendere per lavorare nei contesti universitari. L’esperienza cagliaritana e il modello di qualità pedagogica*, aprile 2014, a cura di P. Orefice e altri, *online ad locum*. In precedenza, sono fondamentali i molti volumi dell’apposita collana avviata cura di V. Cerulli Irelli e O. Roselli presso la E.S.I., uno dei quali si è citato alla nota precedente, della quale va ricordato almeno ancora *Unitarietà della scienza giuridica e pluralità dei percorsi formativi*, Napoli, 2006 e su cui si veda altresì complessivamente P. COSTA, *La formazione del giurista: a proposito di una recente collana di studi*, in «*Sociol. Dir.*», 1, 2013, p. 215 e ss. (che è ben di più della semplice segnalazione bibliografica che sembra dal titolo essere). Di notevole rilievo, infine, l’esperienza di “clinica legale” avviata (proprio sulla dichiarata scorta della suggestione dalla quale si sono prese le mosse) dall’Università di Brescia.

generate – che perseguono l’efficacia e l’efficienza (sacrosante, tanto più in un’epoca di crisi economica, che impone l’allocazione migliore possibile delle risorse disponibili, sia per razionalizzare l’offerta formativa, dopo evidenti errori e “doppioni” nelle scoordinate e ravvicinate riforme di settore – in sostanza dovute ad un uso non sempre responsabile dell’autonomia – sia per non gravare oltremisura di costi materiali l’utenza studentesca e le loro famiglie), nessun insegnamento raggiungerà il proprio reale scopo, se non terrà sempre presente che al suo centro sta la relazione empatica tra chi (formalmente) insegna e chi (formalmente) apprende⁵⁰.

La ragione dell’avverbio in parentesi è in ciò: che, nel processo formativo, i ruoli non sono in realtà fissi una volta per tutti, ma intercambiabili. Il vero è che tutti – se sono uniti da una medesima tensione, nutrita di curiosità intellettuale verso quanto non si sa ancora e alimentata da domande, più che solo o principalmente da risposte – insegnano e imparano al medesimo tempo. Si insegna imparando e si impara insegnando⁵¹.

E si impara allora anche come – per ottenere una corretta e rigorosa formazione disciplinare da giurista – l’apertura intellettuale che nasce da siffatta motivazione, da questa *concordia discors*, non possa che essere invece interdisciplinare – come appunto insegnava il Maestro qui onorato⁵² e, aggiungiamo noi con un altro Maestro – aperta alla storia e alla comparazione⁵³, non solo giuridica, ma trans-disciplinare,

⁵⁰ In termini, si veda ora – condivisibilmente – M. RECALCATI, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Torino 2014.

⁵¹ Si legga in termini la definizione di Irnerio e il giudizio su uno dei motivi della sua eccellenza (appunto l’aver incominciato ad insegnare ancora studente) data da Odofredo in A. PADOA SCHIOPPA, *Studendo cepit docere*, in *Ri-formare...*, cit., p. 158.

⁵² F. CARNELUTTI, *Tempo perso*, IV, Firenze 1959, p. 6: «Il giurista [...] se non sa altro che il diritto non sa neppure il diritto». Si vedano anche l’interrogativo e gli opportuni svolgimenti di G. PASCUZZI, *La scienza giuridica è disciplinare: può esserlo la didattica nella facoltà di giurisprudenza?* in «*Foro It.*», 2007, V, p. 94 e ss. .

⁵³ F.P. CASAVOLA, *Storia e comparazione nella formazione del giurista contemporaneo*, in «*Legal Roots*», 1/2012, p. 4 e ss., e in precedenza ID, *La formazione del giurista, oggi*, in *Labeo*, 1998, p. 229 e ss. . Sempre a proposito di Maestri, sottolinea la necessità di un “immediato” ripensamento metodologico del modo di educare il giurista anche P. GROSSI, *La formazione del giurista e l’esigenza di un odierno ripensamento metodologico*, in «*Quad. Fior.*», XXXII, 2003, p. 25 e ss., sottolineando in particolare l’urgenza di sottrarre il diritto alla sola produzione statuale per restituirlo alla sua funzione di regolatore di spazi e conflitti ormai sovranazionali. Si veda G. PASCUZZI,

dunque altresì alla geo-politica, all'economia, all'antropologia, alle scienze necessarie per orientarsi nei dilemmi bioetici e nelle nuove metodiche dell'indagine criminale, alla letteratura, in una sola parola alle *humanities* in generale⁵⁴.

L'insegnamento del diritto comparato nelle università italiane, Research Paper n. 1 del Trento Law and Technology Research Group, Trento 2010, in <http://www.comparazionedirittocivile.it/>, ad nomen auctoris, per un quadro approfondito e analitico della situazione in materia aggiornato alla fine dell'anno precedente. Sui rapporti tra geopolitica e discipline giuridiche, si veda di recente (e per indicazioni bibliografiche) P.G. MONATERI, *Geopolitica del diritto. Genesi, governo e dissoluzione dei corpi politici*, Roma-Bari, 2013; A. SOMMA, *Introduzione al diritto comparato*, Roma-Bari 2014 e (in precedenza e se si vuole), S. PRISCO, *Diritto pubblico e comparazione. Riflessioni teoriche e metodologiche a partire da un'esperienza didattica*, in *Costituzione, Economia, Globalizzazione. Liber Amicorum in onore di Carlo Amirante*, Napoli 2013, p. 906 e ss., nonché M. LOSANO, *Diritto e Geografia*, in «*Legal Roots*», 1/2012, p. 8 e ss. e ivi del resto anche (a proposito di un'altra barriera ormai indebolita e in via di superamento, benché certo con difficoltà e problemi), L. SOLIDORO MARUOTTI, *Hard Sciences/Soft Sciences: una dicotomia da oscurare*, p. 53 e ss. .

⁵⁴ È opportuno concludere questo lavoro richiamando un'iniziativa dell'Università Federico II di Napoli, che l'ha organizzata nel concorso dei Dipartimenti di Giurisprudenza e Scienze Umane, nonché delle Scuole di Medicina e Chirurgia e Politecnica e delle scienze di base. Il convegno ha avuto per titolo *Convergenza dei saperi e prospettive dell'umano*, si è tenuto il 20 e il 21 gennaio 2015 (cioè nel momento stesso in cui le nostre pagine vengono licenziate per la stampa) e dunque non può al momento rinviarsi a suoi atti, che però saranno certamente pubblicati. L'ipotesi di incontro dialogico e auspicabilmente sistematico fra varî specialismi disciplinari e di incursioni lungo “i confini dei saperi”, per una formazione integrale degli studiosi e degli studenti (com'è stato del resto confermato anche dall'andamento della discussione, assai partecipata e vivace) è del tutto coerente con la proposta metodologica che si è cercato di illustrare nel testo. Con intenti non dissimili si è svolto a Roma il 29 e 30 gennaio 2015, presso l'Accademia dei Lincei, il convegno *Confini*. Per il diritto e le scienze umane vi hanno tenuto relazioni P. RESCIGNO, sul tema *Frontiere: l'esperienza del giurista* e S. NATOLI, la cui relazione aveva l'assai significativo titolo *Barriera e transitività nei saperi e nella società*.